

Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho

Interdisciplinary Dialogue Psychopedagogy, Didactics, Pedagogy around the interrelation diverse modalities of learning, heterogeneous classes and education as a right

Recibido
30 | 11 | 19

Aceptado
30 | 05 | 20

Publicado
20 | 12 | 20

Cristina Rafaela Ricci

[cristinaricci@yahoo.com.ar](mailto:crcristinaricci@yahoo.com.ar)

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18. Argentina

RESUMEN

Poner en tensión las categorías 'dificultades', 'problemas', 'trastornos' de aprendizaje es una de las finalidades del artículo, sin simplificar por ello una realidad que es en sí misma compleja. Para ello el artículo se estructura en dos partes. En la primera desarrollo supuestos epistemológicos desde los que visualizo el diálogo disciplinar Pedagogía, Didáctica y Psicopedagogía en función de algunos puntos de intersección entre sus objetos disciplinares e intervenciones. En la segunda presento algunas claves didácticas para planificar y desarrollar situaciones de enseñanza heterogéneas (objeto de la Didáctica): el alcance de los contenidos y los indicadores de logros/avances. Con esto pretendo contribuir a la construcción de miradas que perciban la heterogeneidad como constitutiva de la condición de los sujetos y de las clases escolares y, a la deconstrucción de miradas homogeneizadoras. El diálogo interdisciplinar y la investigación disciplinar e interdisciplinar son centrales en este proceso de construcción. Diálogos necesarios y miradas nuevas que hoy colaboren con la sociedad y las escuelas en la concreción de la educación como derecho para todos los sujetos (objeto de la Pedagogía). La educación como derecho implica, entre otras cuestiones, conocer y considerar los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales, las vicisitudes de esos procesos de construcción de aprendizajes y las subjetividades que se configuran en el acontecer de los mismos (objeto de la Psicopedagogía). Diálogos y miradas focalizadas en clases heterogéneas configuradas por sujetos con modalidades de aprendizajes diversas según sus posibilidades deseantes.

Palabras clave: Diálogo interdisciplinar; Aprendizajes situados; Modalidades de aprendizajes; Clases heterogéneas; Educación como derecho.

ABSTRACT

Stressing the categories 'difficulties', 'problems', 'learning disorders' is one of the aims of the article, without simplifying a reality that is itself complex. For this, the article is structured in two parts. In the first development epistemological assumptions from which I visualize the disciplinary dialogue Pedagogy, Didactics and Psychopedagogy based on some points of intersection between their disciplinary objects and interventions. In the second, I present some didactic keys to plan and develop heterogeneous teaching situations (object of Didactics): the scope of the contents and the indicators of achievements / progress. With this I



intend to contribute to the construction of views that perceive heterogeneity as constitutive of the condition of the subjects and of the school classes and, to the deconstruction of homogenizing views. Interdisciplinary dialogue and disciplinary and interdisciplinary research are central to this construction process. Necessary dialogues and new perspectives that today collaborate with society and schools in the realization of education as a right for all subjects (object of Pedagogy). Education as a right implies, among other issues, knowing and considering the situated learning processes that subjects in context construct throughout their different life cycles, the vicissitudes of those learning construction processes and the subjectivities that are configured in the occur from them (object of Psychopedagogy). Dialogues and looks focused on heterogeneous classes configured by subjects with different learning modalities according to their desiring possibilities.

Key words: Interdisciplinary dialogue; Situated learning; Modalities of learning; Heterogeneous classes; Education as a right.



INTRODUCCIÓN

Desde mi perspectiva en el campo de las Ciencias Sociales hoy podemos reconocer y diferenciar, entre otras ciencias, a la Pedagogía, la Didáctica y la Psicopedagogía. Cada una de ellas ha configurado un objeto particular de estudio e intervención, objetos que reclaman un abordaje sinérgico disciplinar-interdisciplinar. Así la Pedagogía tiene como objeto los procesos educativos y formativos, es decir, la educación en su sentido amplio y restringido; la Didáctica aborda la situación de enseñanza, es decir, la clase y los procesos que la configuran y la Psicopedagogía los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida y las vicisitudes o avatares que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan focalizándose en las formas de subjetividad que se construyen en su acontecer.

El presente artículo plantea que en el hoy de la Psicopedagogía, de la Didáctica, de la Pedagogía es necesario re-pensar las categorías 'dificultades', 'trastornos', 'problemas' de aprendizaje sin simplificar, por ello, una realidad que es en sí misma compleja¹. Propongo poner en tensión estas categorías naturalizadas en el sentido común, en el sistema escolar y en la clínica, porque para algunos sujetos el 'no-aprender' o tener 'dificultades para aprender' puede ser síntoma de la época del no-deseo o bien, porque no pueden incluirse en ciertos estilos o modos homogéneos de enseñar.

Todo sujeto funda su estructura cognitiva y afectiva en la común a la condición humana desarrollando modalidades, matrices, estilos de aprendizajes propias según su bagaje singular en contextos particulares. Esto plantea a la sociedad en general y, al sistema educativo² en particular,

¹ Georges Canguilhem (2006), médico y epistemólogo francés, en su tesis doctoral "Acerca de algunos problemas relativos a lo normal y lo patológico" publicada bajo el título *Lo normal y lo patológico*, propone una 'epistemología de la vida', en la que tiende a considerar la complejidad en lugar de la simplicidad. Esta postura se opone a los reduccionismos que aspiran a hegemonizar el campo de la filosofía de la ciencia. Para este pensador, lo patológico (problemática axial en su obra) no significa ausencia de norma, sino una configuración novedosa de los organismos, los que se ofrecen al estudioso desde su diversidad y confusión. Y si bien los discursos epistemológicos, como los científicos, requieren precisión, ésta debe buscarse desde la elaboración de los conceptos y no desde la escisión ficticia de la complejidad del objeto estudiado. Canguilhem plantea que hay un modo de considerar a lo patológico como normal definiendo a lo normal y a lo anormal por la frecuencia estadística relativa. Así, anomalía no debe confundirse con enfermedad: lo propio de la enfermedad consiste en venir a interrumpir un curso, en ser crítica. Lo propio de la anomalía consiste en ser constitucional, por lo tanto, la anomalía puede devenir en enfermedad, pero no es en sí patológica. Por lo tanto, plantea que no existe un hecho normal o patológico en sí. La anomalía al no ser en sí patológica, lo que hace es expresar otras normas de vida, la cuales si son inferiores en cuanto a estabilidad, fecundidad, variabilidad de vida con respecto a las normas que rigen el medio social, se las denomina patológicas, ahora si son superiores o equivalentes a las normas se las denominará normales. Por esto su normalidad provendrá de la normatividad del medio social.

Por su parte, Rodríguez Díaz y Ferreira (2008) proponen la categoría *diversidad funcional* que, en el orden normativo vigente actual, expresa tanto una anomalía como una patología, categoría que contiene potencialmente la capacidad de superar ese orden normativo. Pero para ello la diversidad funcional no puede renunciar a la temática en torno a las capacidades, pues en ella están anclados los principios normativos que se han de poner en cuestión; sin ese cuestionamiento, la alternativa de algunos sujetos no superará las constricciones vigentes.

² Los contenidos prescriptos a nivel nacional establecidos por el Consejo Federal de Educación para los diferentes niveles de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en las distintas áreas del conocimiento conforman los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), disponibles en <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap?from=51&from=51>. Los contenidos, desde nuestra postura, son un punto de intersección entre la Pedagogía, la Didáctica y la Psicopedagogía. En este artículo no corresponde explicitar 'cómo se enseñará' teniendo en cuenta la diversidad para que todos los sujetos puedan aprender los contenidos porque: el 'cómo se enseña' (estrategias de enseñanza) está en función del 'qué se enseña' (contenido), 'cuándo se enseña' (tiempo), 'para qué' (propósitos), 'quién enseña' (docente), 'dónde se enseña' (contexto, nivel educativo) y, fundamentalmente, 'quién aprende' (sujeto que aprende), 'cómo aprende' (modalidad, matriz, estilo, estrategias de aprendizaje), 'para qué, por qué aprende' (relevancia, sentido de los contenidos) y 'para quién aprende'. Prescribir en este artículo 'cómo se enseñará' sería contribuir a fortalecer una mirada homogénea y homogeneizante que la Didáctica hoy sustituye por previsiones e intervenciones situadas, es decir, sólo en docente en situación puede responder 'cómo enseñará' y 'cómo enseñó' enseñanza que en ningún caso garantiza aprendizajes. Como psicopedagogos y cientista de la Educación considero que no estamos habilitados para indicarle a un Maestro-Profesor cómo debe enseñar, sí podemos-debemos orientarlo y construir colaborativamente modos de intervención para que esos contenidos sean apropiados por los sujetos según su condición. Para ello, propongo tomar dos de los componentes de todo dispositivo didáctico como lo son el contenido y la evaluación. Desde esta perspectiva, este artículo sí



que garanticen situaciones de enseñanza que combinen sinérgicamente lo común con lo singular, cambiando la lógica homogénea y homogeneizante de la modernidad, por la lógica de lo heterogéneo, lo diverso, lo situado, lo abierto, lo incierto, en definitiva que se construyan miradas y escuchas de y desde lo complejo (Morin 1997).

Estos planteos y la propuesta se presentan en dos partes. En la primera se realiza el desarrollo de los supuestos teóricos desde los cuales se visualiza la cuestión del diálogo disciplinar en función de ciertos puntos de intersección de los objetos disciplinares de la Pedagogía, Didáctica y Psicopedagogía. En la segunda, se presentan dos claves didácticas para planificar y desarrollar de situaciones de enseñanza en contextos escolares. Claves, centradas en un punto de intersección inter-disciplinar como lo es el contenido curricular escolar, que pretenden contribuir a la construcción de miradas y escuchas que perciban la heterogeneidad como constitutiva de la condición del sujeto y de las clases. Dichas claves didácticas son: el alcance de los contenidos y los indicadores de logros/avances.

PRIMERA PARTE

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES

La escuela de la modernidad fue fundada, como organización socio-política homogénea, sobre el mandato de democratización del conocimiento con la función de formar al ciudadano e incorporarlo al mundo laboral. Para cumplir con esto, fue estructurada sobre el principio normalizador generando dispositivos homogeneizantes regulando artificialmente tiempos, contenidos, estilos y modos de enseñar y de aprender para todos los sujetos por igual. Es así que la escuela moderna, como dispositivo de poder, generó junto con movilidad social, nuevas patologías epocales: dificultades, trastornos, problemas de aprendizaje, estigmatizando generaciones de estudiantes como 'fracasados' en la escuela, lo que en muchos casos significó, 'fracasar en la vida' (Ricci 2003; 2004 a y b).

Si bien la escuela moderna cumplió con su mandato fundacional, parecería que en esta nueva época su finalidad no está tan clara. Esto hace necesario un nuevo contrato entre sociedad, estado y escuela (sistemas escolares o sistemas educativos), al mismo tiempo que reclama diálogos interdisciplinarios en el campo de las ciencias. Redefinición y diálogos para pensar e intervenir desde las modalidades, estilos, matrices de aprendizajes diversas en clases situadas y heterogéneas en oposición a las clases descontextualizadas y homogéneas (Anijovich 2014).

En general, los encuadres teórico-curriculares otorgan un lugar central a la clase y en ella al contenido escolarizado. Desde mi perspectiva, la clase en tanto situación de enseñanza asume una doble dimensión: es transposición didáctica realizada y es tríada didáctica en interacciones contextualizadas. La clase es la configuración de, por lo menos, cuatro procesos situados en contextos socio-culturales e institucionales. Estos procesos son: de comunicación (docente, estudiante/s, grupo-clase); de aprendizajes (vínculo estudiante-contenidos curriculares según sus modalidades de aprendizaje y puesta en juego de estrategias de aprendizaje); de re-significación de los saberes y conocimientos por parte del docente (enseñante, educador) y de enseñanza (estilos y estrategias de enseñanza para intervenir en la construcción de procesos de aprendizaje). La clase y el aula se transforman así en un ámbito de reconfiguración y reconstrucción del conocimiento por

propone dos claves didácticas centradas en el contenido: su desagregación como estructura conceptual estableciendo el alcance del mismo para cada sujeto y grupo-clase al mismo tiempo que se explicitan los criterios de evaluación. Entiendo por 'alcance del contenido' el 'hasta donde' en esa estructura conceptual tiene que lograr asimilar, acomodar y adaptar en sus estructuras cognitivo cada sujeto. Explicitado el 'alcance del contenido' se establece para ese sujeto/grupo-clase los indicadores de logro o avances en relación con ese contenido. Desde este enfoque didáctico, pedagógico y psicopedagógico donde la evaluación es asumida en su doble dimensión formativa-sumativa, propongo, para ejemplificar, el diseño de rúbricas como un tipo de instrumento de evaluación en las que se expliciten esos logros posibles para cada sujeto. Otros instrumentos posibles son: listas de cotejo, portafolios, registros anecdóticos.



sujetos que aprenden histórica y culturalmente y son conocidos y re-conocidos en su singularidad y grupalidad³.

En la configuración de situaciones de enseñanzas significativas y relevantes, quien enseña asume un lugar estratégico como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como mediador de la cultura. Al mismo tiempo, el Maestro-Profesor se constituye en garante de derechos, entre los cuales la educación como derecho es el eje central de su acción pedagógica. Por lo tanto, enseñar —dimensión central y constitutiva del quehacer docente— implica la toma de decisiones en la planificación didáctica, en el desarrollo curricular y, fundamentalmente, el diseño de estrategias de enseñanza que superen la lógica aplicacionista de la transmisión instalándose en la lógica de la transposición didáctica y transferencia de conocimientos. Entonces, las prácticas de enseñanza asumen el carácter de prácticas sociales históricamente condicionadas, generadas en un espacio y tiempo concreto por lo que resultan altamente complejas. En tanto prácticas sociales responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos y sólo pueden entenderse en el marco de los contextos sociales e institucionales del que forman parte⁴.

Siguiendo esta línea teórica, adherimos a la diferenciación que realiza Elena Achilli (2001) entre práctica docente y práctica pedagógica que constituyen la *praxis* docente o acción pedagógica (Camilloni 2008).

La práctica docente, en tanto práctica social situada en contextos más amplios que el áulico, puede ser considerada en un doble sentido: “Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (Achilli 2001:23). Esta última implica el conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales e históricas. En cambio la práctica pedagógica “se refiere a la práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (Achilli 2001:23).

En su desarrollo profesional el enseñante no debería perder de vista que son los sujetos en contexto los que van configurando procesos situados de aprendizajes, procesos que construyen en los distintos ciclos vitales. En este proceso la etapa escolar y los contenidos escolares en tanto conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización, son un momento y un tipo específico de aprendizaje, el escolar. Al mismo tiempo, el docente tiene que considerar las vicisitudes que esos procesos de construcción de aprendizajes⁵ conllevan. Estos procesos producen formas de subjetividad en su acontecer, es decir, un modo de hacer en el mundo, con el mundo y con lo real que implica una serie o conjunto de operaciones realizadas por el sujeto para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. Operaciones realizadas, repetidas, inventadas, desplegadas por el sujeto según su condición personal y particular de vida. Al mismo tiempo que considerarnos el papel central del enseñante y del educador en los procesos situados de enseñanza y de aprendizaje, no podemos dejar de incluir en estos diálogos interdisciplinarios necesarios al Profesional en Psicopedagogía quien desarrolla sus prácticas de intervención en el marco relacional de la complejidad (Ricci 2019 a y b).

Como señala Norma Filidoro (2018), las prácticas profesionales⁶ no consisten en la reproducción de lo mismo ni en la aplicación de conceptualizaciones, sino que emergen de un encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, donde ni las conceptualizaciones ni lo singular son anteriores al encuentro que las interdefine. Por lo que,

³ Cfr. Chevallard 1995; Harff 2010; Coll 2003, 2013; Souto 2014.

⁴ Cfr. Baquero 2002; Díaz Barriga 2005; Camilloni 2008; Litwin 2008; Edelstein 2013.

⁵ Nótese el uso del plural.

⁶ Si bien Filidoro alude a las prácticas profesionales psicopedagógicas, hago extensivo el concepto también a las prácticas profesionales pedagógicas y docentes tal como las define Achilli. Por lo tanto, desde este posicionamiento teórico no podríamos decir ‘cómo se enseñará’ si bien propongo algunas pistas conceptuales para pensar intervenciones en la singularidad de cada clase e intervención clínica.



Las prácticas no se desprenden necesariamente de un conjunto de axiomas a la vez coherentes e independientes. No tienen por principio unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos, opacos a ellas mismas, sujetos a variar según la lógica de la situación y el punto de vista casi siempre parcial que ésta impone. Como las prácticas se engendran en el encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, las rige un principio de incertidumbre y cierta vaguedad. Por eso las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decirnos nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento. Entonces, las prácticas no se explican por los preceptos teóricos, por las conceptualizaciones teóricas sino a posteriori (...) Estamos pensando en términos relacionales, no en términos de relaciones causales, lineales y directas. Por tanto, aquello que define la significación de la intervención no está en la intervención (...) La significación no es previa. No está en ningún lado, sino que se produce en la interacción (...) Emerge de la trama compleja (...) Trama en la que hay siempre, por principio, un lugar vacío: el lugar de lo imposible, de lo incalculable, el lugar del acontecimiento, el lugar de la singularidad. De aquí que afirmemos que el sujeto no está determinado por el conocimiento científico; no hay sujeto definido por la sumatoria de conocimientos; no hay sujeto definido por el nombre de un diagnóstico (...) Lo que define al sujeto es la potencia, o sea, la posibilidad de poder ser y de poder no ser (que no es no poder ser) aquello que en ese devenir se vaya construyendo" (Filidoro 2018: 44-45).

Es en la singularidad del sujeto y de cada clase, en la singularidad de cada acto pedagógico donde las conceptualizaciones aportadas por la Pedagogía, Didáctica y Psicopedagogía dialogan y asumen formas de intervención creadora y creativa.

MODALIDADES DIVERSAS DE APRENDIZAJES...MATRICES DE APRENDIZAJE...ESTILOS DE APRENDIZAJES...

Cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje, actúa según cierto molde relacional que irá utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje. En estas relaciones que tienen las personas entre sí y con los objetos de conocimiento se observa algo que se repite, que se mantiene constante y algo que cambia, que se modifica a lo largo de toda la vida. Aquello que se modifica, es lo que Alicia Fernández (2000) llama 'modalidad de aprendizaje' en tanto molde relacional que el sujeto va utilizando en las diferentes situaciones del aprendizaje: "La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno" (Fernández 2000: 108).

Desde este enfoque, Fernández (2000) plantea que si bien cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje se puede generalizar, a grandes rasgos, tipos de modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen el empobrecimiento de los esquemas de acción de una persona, en la medida en que se repiten provocando el 'no cambio'. Así identifica cuatro modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen dicho empobrecimiento.



Cuadro 1. Modalidades de aprendizaje (Fernández 2000)

Modalidad	Características
1. Hipo-asimilación	Los esquemas de objetos permanecen empobrecidos, así también la capacidad de coordinarlos. Por lo tanto, se puede observar un déficit lúdico y una disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora
2. <u>Hiper</u> -asimilación	Prevalece la internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que desrealiza negativamente el pensamiento del niño.
3. Hipo-acomodación	Aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia.
4. <u>Hiper</u> -acomodación	Marcada por la sobreestimulación de la imitación. El niño puede cumplir con las consignas actuales pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa.

Fuente: Elaboración propia

Estas modalidades, si se 'congelan' en una persona hacen que siempre y en cualquier situación la utilice de manera rígida, a diferencia de una persona con un tipo de modalidad de aprendizaje saludable (Ciancaglini 2016). Asimismo hay que tener en cuenta que cuando un sujeto

muestra un determinado modo de patologizar su modalidad de aprendizaje, inevitablemente vemos en sus padres, y/o también en sus maestros, una modalidad de enseñanza patologizada que la motivó. Así, la modalidad de aprendizaje hipoasimilativa- hipoacomodativa, suele vincularse con una modalidad de enseñanza exhibicionista; la modalidad hiperasimilativa- hipoacomodativa responde en general a la insistencia de la desmentida y la modalidad hiperacomodativa-hipoasimilativa se corresponde con enseñantes que esconden (Fernández 2000: 131)

Quisiera detenerme en este punto antes de avanzar en el desarrollo de otras tipologías propuestas. Si bien Fernández (2000) advierte que estas modalidades de aprendizaje y de enseñanza están ligadas con procesos anómalos o patógenos, sin embargo también advierte que un otro posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, otro modo de descubrir-construir lo nuevo y otro modo de hacer propio lo ajeno, también es posible. Fernández (2000) llama nuestra atención sobre la importancia subjetivante del aprendizaje, ya que al aprender el sujeto construye y transforma los conocimientos que incorpora, a la vez que transforma la situación en que está aprendiendo y al propio enseñante. Esta conceptualización se fundamenta en una perspectiva piagetiana que entiende a los procesos de asimilación y acomodación como parte de un proceso central de equilibración que permite el desarrollo biológico y cognitivo del ser humano. El proceso de asimilación afecta tanto a la vida orgánica como al comportamiento. Todo nuevo comportamiento es incorporado o integrado siempre en base a esquemas anteriores, por medio de la asimilación de elementos nuevos a estructuras ya construidas, innatas o adquiridas previamente. La asimilación no existe sin el proceso de acomodación y viceversa. La acomodación implica la modificación, en mayor o menor grado, de un esquema o una estructura de asimilación a causa de los objetos que son asimilados. El equilibrio entre la asimilación y la acomodación permite tanto la adaptación cognitiva como la adaptación biológica. El sujeto para conocer los objetos debe actuar sobre ellos y, a su vez, transformarlos. El conocimiento está ligado, entonces, a acciones u operaciones, a transformaciones. En este proceso es central diferenciar entre sujeto enseñante y 'enseñante' como función (función enseñante): no sólo los maestros y profesores cumplen una función enseñante, sino también diferentes situaciones y personas, principalmente, el grupo familiar y, en muchos casos también el Profesional Psicopedagogo (Fernández 2002).

Por su parte Adriana Reaño (2011) señala que la modalidad de aprendizaje se va estructurando en la interacción del sujeto con el medio y de esta manera se va conformando una 'matriz de aprendizaje', es decir, un modelo interno de aprendizaje con el que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento.



Se define matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo los aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo casos de extrema patología. Es decir que a partir de estas matrices la persona va constituyendo su identidad en un proceso de relaciones en el que aprende a aprender. Esta matriz subyacente no consiste solo en una forma de relación sino que incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro. Aporta una hipótesis sobre quienes somos nosotros aprendiendo, es decir, qué lugar y qué tarea nos cabe en ese encuentro, qué es lo permitido en el acto del conocimiento, qué es lo posible, qué es trasgresión (...) la matriz está multideterminada y surge por la interacción de varios factores: las relaciones sociales que se dan en las distintas instituciones: familiar, social, escolar, económicas, etc. (...) una matriz se encuentra rigidizada cuando la misma pierde plasticidad y el sujeto muestra un detreimiento [disminución, daño] del desempeño habitual, ya sea en un área determinada de sus actividades, por ejemplo el área intelectual, como así también en la totalidad de sus actividades. Esta diferenciación varía de acuerdo al grado de patología que se instala en el sujeto y afecta directamente su desempeño cognitivo" (Reaño 2011: 15-16).

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola. De todos modos, la matriz sigue quedando estructural, si bien en su construcción participa el modo como los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el grupo familiar de origen se le haya dado al conocer. Reaño complementa la tipología predominante de modalidades de aprendizaje, con el esbozo de cuatro modelos o matrices de aprendizaje, señalando que las tipologías "no tienen fronteras definidas entre una u otra y no pueden ser parte de cuadros rígidos" (Reaño 2011: 20). Hecha esta aclaración, presenta las siguientes matrices o modelos de aprendizaje



Cuadro 2. Matriz o modelo interno de aprendizaje (Reaño 2011)

Matriz o modelo	Características
1. Hipo asimilación-hipo acomodación	Los esquemas del objeto permanecen empobrecidos, así como también la capacidad de coordinarlos. Ello redundará en un déficit lúdico y en la disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora. Aparece cuando se ha respetado el tiempo del niño ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia.
2. Hiper asimilación-hipo acomodación	Se denomina también modalidad predominantemente asimilativa. En esta situación el objeto es conocido fragmentariamente ya que el sujeto autor no acepta la legalidad del mismo e impone como real su imaginario. Puede darse una internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que desrealiza negativamente el pensamiento del niño. También aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia.
3. Hipo asimilación- hiper acomodación	Modalidad predominantemente acomodaticia. El sujeto autor aparece mutilado por la fuerza del objeto a conocer. Ha habido sobre-estimulación de la imitación. El niño puede cumplir con las consignas actuales, pero no dispone con facilidad en sus expectativas ni de su experiencia previa. Hay una pobreza de contacto con su subjetividad lo que conlleva falta de iniciativa, obediencia acrítica de las normas, sometimiento. Los esquemas de objeto permanecen empobrecidos, así como también la capacidad de coordinarlos. Ello redundará en un déficit lúdico y en la disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora.
4. Alternativa variable de asimilación y acomodación	Responde a un equilibrio entre ambas variables y es determinada como una modalidad de aprendizaje adaptativa este último responde a un conjunto de variables saludables limitadas que posibilitan el aprender puesto que las características de un tipo de modalidad variable no se podrían esquematizar. Esto se debe a que su característica central es la posibilidad de variación y los movimientos constantes entre la asimilación y la acomodación.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, el modelo o matriz de aprendizaje supone un modo particular de organización entre una serie de elementos heterogéneos: (a) cierto modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos; (b) un reconocimiento de sí mismo como autor; (c) un tipo de 'relación con el saber'; (d) la facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma faja etaria; y (e) experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostenido o tener algo para dar al otro ser bien recibido.

El análisis de las modalidades de aprendizaje se desprende del diálogo clínico como así también del análisis de las producciones de los sujetos e, incluso de la observación y análisis de las interacciones y producciones del grupo-clase por parte del docente. De estos análisis pueden reconocer sujetos que forman parte de la población media, denominada 'normal' en términos estadísticos que desarrollan cierta matriz, al mismo tiempo que reconocemos sujetos ubicados en un abanico de patologías, síndromes, cuadros, espectros, trastornos que no pueden ser sujetos a un diagnóstico y a una modalidad promedio de aprendizaje. En relación a esto último, sostiene en la misma línea de Filidoro (2018) que un diagnóstico no puede constituirse en una 'etiqueta' estigmatizante o en una 'definición' del sujeto. Su finalidad es aproximarnos a esas múltiples, diversas, únicas modalidades y posibilidades de aprender del sujeto para diseñar oportunidades para enseñar y/o intervenir con la sola finalidad de que cada sujeto aprenda desde y en su propia condición subjetiva, deseante y subjetivante. Por lo tanto, cada sujeto mantiene cierta tensión entre lo que se impone como repetición/permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante.

Finalmente, Adriana Ventura (2015), desde el enfoque teórico basado en los estilos cognitivos, considera que se podría desarrollar una perspectiva estilística educativa como una versión alternativa al enfoque de las dificultades de aprendizaje concebidas en un sentido restringido.



En el término estilo de aprendizaje confluyen una variedad de diferencias que distinguen a una persona de otra. Existen cuatro funciones que todos los sujetos realizan cuando interactúan con una situación, persona, información o idea: Primero, observa, a continuación, piensa sobre lo que ha observado, reacciona y, en último lugar, actúa. Estas funciones básicas determinan cuatro relaciones: 1) El estilo está relacionado con la cognición, ya que percibimos y adquirimos el conocimiento en forma diferente. 2) El estilo está relacionado con la formación de conceptos, puesto que formamos ideas y pensamos en forma diferente. 3) El estilo está relacionado con el afecto y los sentimientos, pues las personas sienten y forman valores de manera distinta. 4) El estilo está relacionado con el comportamiento, porque actuamos de manera diversa.

Describe los estilos cognitivos de la siguiente manera: (1) definen un rasgo bipolar estable representado a lo largo de un continuo; (2) están relacionados con dimensiones cognitivas y no cognitivas de la persona; (3) intentan describir formas o modos de procesamiento de la información, estrategias a la hora de enfrentarse a la resolución de una tarea determinada, más que el resultado de la ejecución en esa tarea; y (4) son adquiridos en la primera infancia y son susceptibles de modificación.

Desde este enfoque, cuatro serían los modelos de estilos de aprendizaje. Estos pueden conceptualizarse como una red que adapta teorías clásicas a contextos específicos, permitiendo que se pueda ajustar el tema a las motivaciones particulares de quien esté interesado en él.

Cuadro 3. Modelos de estilos de aprendizaje (Ventura 2015)

Estilos	Características
1. Perceptuales	Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal-auditivo.
2. Procesales	Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
3. Planificado o espontáneo	Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendices: estilo.
4. Relacional	Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Fuente: Elaboración propia

Algunos métodos y técnicas psicopedagógicas de evaluación de los estilos de aprendizaje propuestos por Ventura son:



Cuadro 4. Métodos y técnicas psicopedagógicas de evaluación de los estilos de aprendizaje

Instrumento	Descripción
Auto-informe	Uno de los métodos más comunes. El participante en el diagnóstico facilita una información directa acerca de sí mismo respondiendo a una serie de preguntas. El punto más débil es que hay personas que expresan lo que 'gustarían' ser y no lo que son en realidad.
Pruebas sobre una habilidad concreta	Las tareas deben correlacionarse con las características del estilo de aprendizaje y el grado de éxito. Este método puede ser más objetivo pero al analizar sólo un tipo de tarea o destreza resulta limitado y escaso.
Entrevistas	Puede ser con preguntas previamente seleccionadas y codificadas o con preguntas adaptadas al diálogo en la ocasión. Tanto el entrevistador como el entrevistado deben saber que están influidos inconscientemente por sus propios estilos de aprendizaje y por sus perspectivas que condicionan la conversación diagnóstica y sus resultados.
Observaciones participantes y no participantes	Se observa a una persona que desarrolla una tarea o resuelve una situación de aprendizaje. En el caso de niños pequeños o en educación especial es uno de los métodos más aconsejables. Hace falta contar con unas listas de chequeo para sistematizar el proceso.
Análisis de productos de aprendizaje	Considerar los resultados del comportamiento de una persona. Las actividades que comportan éxito pueden ser una indicación del estilo de aprendizaje de esa persona. Y, al contrario, las actividades que conducen al fracaso pueden indicar las sombras de su estilo de aprendizaje o sus bloqueos.

Fuente: Elaboración propia en base a Ventura (2015)

En suma, la estilística educativa desde sus orígenes se propone diseñar procesos de aprendizaje y enseñanza ajustables y tratamientos orientados a incrementar el desempeño de los sujetos, por una parte y la efectividad de los esfuerzos de los docentes, por otra.

Estas conceptualizaciones ofrecen un amplio abanico de sugerencias que posibilitan centrar más la atención en las 'posibilidades' que en los 'déficits' a fin de generar espacios de autoría por parte de cada sujeto, en términos de Fernández. Sin embargo, ninguna conceptualización es válida totalmente por sí sola.

En este mismo, considero que aún quedan pendientes otras conceptualizaciones basadas en investigaciones en Psicopedagogía, en Didáctica y en Pedagogía. Investigaciones con base empírica que no compitan con ensayos, pero que sí nos ayuden a responder: ¿Cómo aprenden los sujetos desde su anormalidad e, incluso, desde su patología? Necesitamos nuevos conocimientos que nos permitan con profesionales de la educación, de la enseñanza de la salud, ir más allá del sujeto epistémico, del sujeto deseante, del sujeto socio-cultural, del sujeto neuronal, entre otros. Incluir el conocimiento que tenemos de estos sujetos teóricos, abstractos, descontextualizados, ahistóricos que no pueden definir en un diagnóstico presuntivo a sujetos singulares históricamente situados.

SEGUNDA PARTE

...CLASES HETEROGÉNEAS...AULAS HETEROGÉNEAS...

Como ya señalé, la educación es un derecho de todas las personas y da cuenta del reconocimiento de las particularidades, posibilidades y necesidades de cada uno y de todos los sujetos. Esto implica no solo el acceso a la educación obligatoria, sino también una participación activa, afectiva y efectiva en el sistema escolar que facilite la apropiación de los contenidos curriculares, fundamentales para el desarrollo y socialización de cada sujeto. Para ello, entre otras condiciones, es central que la escuela diseñe e implemente prácticas pedagógicas y didácticas adecuadas.



Uno de los desafíos que enfrenta hoy la educación es reconocer en la común condición humana la diversidad inherente a esta condición. Al mismo tiempo, la sociedad tiene que construir un nuevo modo de mirar a las escuelas, sus actores y los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de cada institución y cada aula. Trabajar con la diversidad socio-cultural y con la diversidad psicopedagógica nos interpela e invita, como Profesionales de la educación, de la enseñanza y de la salud, a pensar de qué otras maneras podemos intervenir para ofrecer a los estudiantes una variedad de caminos y habilitar desempeños que permitan aprender según sus modalidades, matrices, estilos. El desafío es, entonces, conocer y reconocer cuáles son sus maneras de aprender. En palabras de Rebeca Anijovich (2014):

En el trabajo en Aulas Heterogéneas, reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, pasando por un nuevo diseño del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación. (Anijovich 2014:25)⁷.

Las principales condiciones para desarrollar el diseño curricular en clave heterogénea se encuentran en la misma escuela: participación social, consideración de variaciones culturales, atención a las diferencias del alumnado, autonomía de las instituciones escolares y de los profesores, pluralidad de materiales curriculares, métodos educativos variados, itinerarios curriculares singulares (Gimeno Sacristán 1994). Entonces, el conocimiento situado es parte y producto de la conjunción de estas condiciones, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga 2005). Por lo tanto, desde la perspectiva situada, situacional o contextualista el aprendizaje puede comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero 2002).

Es importante destacar la importancia de la actividad y del contexto para el aprendizaje y reconocer que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. Por lo tanto, aprender y hacer son acciones inseparables en contextos pertinentes:

todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (...) en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado de las situaciones en que se aprende y se emplea en la sociedad. Debido a lo anterior, lo que se enseña en las aulas alberga una escasa motivación para los alumnos, y se concibe como poco comprensible y apenas útil (...) en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda (...) ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco. Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas y didácticas (delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros) juega un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar (Díaz Barriga 2005: 20-21).

⁷ Si bien adhiero plenamente a este planteo de Anijovich prefiero diferenciar 'clases' de 'aulas'. El aula es el espacio-lugar topográfico y/o virtual en el que esperamos se desarrollen clases, en el sentido antes conceptualizado. Por lo tanto, respetando la denominación que cada autor/a utiliza tomo como expresiones sinónimas 'aulas heterogéneas' y 'clases heterogéneas' conservando la expresión 'aulas heterogéneas' acuñada por Anijovich.



Por lo que, en toda clase se pone en dialogo básicamente dos elementos centrales del proceso educativo: la enseñanza y la evaluación. También puede decirse que lo propio y específico de la educación escolar es estar formada y configurada por un conjunto de actividades especialmente planificadas con el fin de intervenir, desde el proceso de enseñanza, en el proceso de aprendizaje.

En este punto señalo que, una de las claves didácticas para garantizar la educación como derecho, junto con la selección, jerarquización y organización de los contenidos a enseñar⁸ es poder anticipar prospectivamente para cada grupo-clase y para cada sujeto el alcance⁹ que esos contenidos tendrán. Esto significa, que es propio de la previsión didáctica (planificación) establecer anticipadamente para cada contenido el grado de especificidad que asumirá en cada situación de enseñanza, para cada grupo-clase, para cada sujeto.

Otra clave didáctica para configurar aulas heterogéneas en el desarrollo de modalidades, matrices, etilos de aprendizajes subjetivantes es la evaluación.

Señala Edith Litwin (2008) que las buenas prácticas de evaluación son “prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase (...) [son prácticas] atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (Litwin 2008:173). En este mismo sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) plantean que,

Está claro que la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, es necesario considerar también la evaluación. En efecto, hay que establecer en qué momentos se recogerá la información; definir qué aprendizajes debe lograr el estudiante y cómo se vinculan con los propósitos que el profesor se ha propuesto; seleccionar y elaborar instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti 2017: 21-22).

Desde nuestra perspectiva la evaluación asume una doble dimensión, de proceso y de resultados. A la primera la denominamos evaluación formativa y a la segunda, evaluación sumativa. Los momentos de evaluación pueden dar lugar a una retroalimentación de parte del profesor, del grupo de pares, o a la autoevaluación de los estudiantes. A veces el profesor puede suministrar los criterios, en otras oportunidades los estudiantes pueden definir sus propios criterios. Aunque existen diferentes enfoques razonables de la evaluación continua, los factores constantes son los criterios compartidos y públicos, la retroalimentación¹⁰ constante y oportunidades frecuentes para la reflexión durante el proceso de aprendizaje. Ofrecer retroalimentación a los estudiantes “de modo sistemático resulta de particular importancia porque desarrollan una conciencia metacognitiva más profunda y se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, progresivamente, en aprendices autónomos” (Anijovich 2010:145). Brindar devoluciones y orientaciones no debe constituirse en un fin en sí mismo, sino que debe estar acompañado de oportunidades de mejora para el estudiante, posibilidades de revisión, de reelaboración, de re-entrega. En otras palabras, la retroalimentación se torna en significativa cuando el alumno puede ‘usarla’ para fortalecer su aprendizaje. En este punto cobra sentido diferenciar entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa teniendo en cuenta su propósito.

La evaluación sumativa tiene la función principal de acreditar o certificar el aprendizaje produce una ‘calificación’. La función de certificación es particularmente importante en la educación formal porque en todos los casos las instituciones educativas y los docentes asumen una responsabilidad ante la sociedad por la preparación de los egresados. La evaluación formativa tiene

⁸ Recordemos que todo diseño curricular prescribe qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar y no puede prescribir qué, cómo, cuándo aprender (Cfr. Coll 2003).

⁹ El alcance es una hipótesis didáctica que formula el ‘hasta dónde’ de cada contenido, el ‘qué’ de ese contenido en tanto forma cultural es con el cual el sujeto tiene que construir significados y atribuir sentidos en el proceso de asimilación y apropiación de los contenidos.

¹⁰ La retroalimentación es “un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, autorregular su aprendizaje” (Anijovich y González 2012: 24).



como propósito movilizar el aprendizaje lo que implica un proceso continuo, integrado naturalmente a las estrategias de enseñanza de las cuales forma parte y que tiene como propósito principal promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación auténtica de aprendizajes y la enseñanza situada en aulas heterogéneas, son aquellas que se centran, focalizan en los logros y avances personales que varían para cada sujeto: “En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que también exista una evaluación auténtica (...) hay que evaluar aprendizajes contextualizados” (Díaz Barriga 2005:126).

En la práctica, es aconsejable el uso combinado de una diversidad de estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación auténticas, los cuales no deben verse como opciones únicas, ni excluyentes (Díaz Barriga 2005). Desde esta perspectiva, presentamos a título de ejemplo, uno de esos instrumentos de evaluación¹¹ que, a nuestro juicio, resulta acorde a estos planteos y posicionamientos teóricos: la rúbrica.

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño a otro. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas que luego pueden traducirse en calificaciones. En todo caso, permiten combinar la evaluación formativa con la evaluación sumativa, si bien, representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. En relación con la elaboración de rúbricas, Díaz Barriga (2005) ofrece una integración propia de las propuestas de diversos autores tomando en cuenta que dichos pasos no son rígidos y que la secuencia no tiene que ser lineal.

¹¹ Otros instrumentos para la evaluación en la heterogeneidad pueden ser: listas de cotejo, portafolios, registros anecdóticos.



Cuadro 5. Pasos para elaborar rúbricas (Díaz Barriga 2005)

Pasos	Acciones
1. Determinar las capacidades o competencias que se pretende desarrollar en los alumnos.	Precisar los contenidos y aprendizajes específicos deseados, e indicar las tareas y prácticas educativas pertinentes.
2. Examinar modelos.	Recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos; identificar las características de los mismos así como las de los alumnos que los elaboraron, clarificar los apoyos a la enseñanza necesarios por parte del propio docente.
3. Seleccionar los criterios de evaluación.	Tomar en cuenta el análisis de los modelos revisados para iniciar una lista de lo que define la calidad del desempeño en un trabajo escolar determinado. Identificar la evidencia que debe producirse en relación con los procesos y / o productos que se busca enseñar y evaluar.
4. Articular los distintos grados de calidad.	Desarrollar una matriz o parrilla de verificación. Conectar en ella los criterios y los niveles de desempeño progresivos. Se puede iniciar con los desempeños extremos: los niveles de calidad más altos y bajos, y después llenar en el medio los desempeños intermedios.
5. Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.	Discutir con ellos su sentido y contenido, practicar la evaluación con algunos ejemplos del trabajo que se realiza en clase o con algunos modelos. Ajustar la rúbrica.
6. Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.	Enseñar a los alumnos su empleo en situaciones auténticas de enseñanza-aprendizaje, dar a los alumnos la oportunidad de detenerse a revisar su trabajo, así como a reflexionar sobre la utilidad y forma de uso de la rúbrica misma.
7. Evaluar la producción final.	Comparar el trabajo individual/ por equipos de los alumnos según sea el caso, con la rúbrica para determinar si se logró el dominio esperado del contenido.
8. Conducir la evaluación del docente y comunicar.	Comunicar lo procedente, con la misma rúbrica que han venido trabajando los estudiantes. Prever de manera realista los cambios requeridos en la enseñanza y los apoyos a los alumnos como consecuencia de la evaluación realizada.

Fuente: Elaboración propia

Las rúbricas son instrumentos de evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los estudiantes de acuerdo con 'criterios de la vida real' implicando una evaluación progresiva, y el ejercicio de la reflexión y auto evaluación. Finalmente, las rúbricas se presentan como procedimientos flexibles, adaptativos, autorregulados y reflexivos para promover el logro de aprendizajes significativos en los sujetos. Por lo anterior, resulta evidente que la manera más apropiada de trabajar una rúbrica sería que en su elaboración participe el docente, el alumno y el grupo-clase (Díaz Barriga 2005).

EN SÍNTESIS...

Considerar los procesos situados de aprendizajes que el sujeto en contexto construye en los distintos ciclos vitales, sus vicisitudes y las subjetividades que configuran esos procesos y vicisitudes, es el eje de este artículo. Reflexionar colectivamente sobre las categorías 'homogeneidad', 'heterogeneidad', 'dificultades', 'problemas', 'trastornos', 'modalidades', 'matrices', 'estilos' de aprendizaje, es una de sus finalidades. Presentar dos claves didácticas para promover la planificación y desarrollo de situaciones de enseñanza en aulas heterogéneas, es uno de sus aportes. Profundizar el diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica y Pedagogía, diálogo



interdisciplinar en el que cada una de las disciplinas, desde su especificidad pueda plantear a las otras, preguntas que ellas aún no se realizaron, es su aspiración.



REFERENCIAS

1. Achilli, Elena. *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor. 2001.
2. Anijovich, Rebeca (Comp). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós. 2010.
3. Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Gabriela. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós. 2017.
4. Anijovich, Rebeca y González, Carlos. *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Ciudad de Buenos Aires: Aique. 2012.
5. Anijovich, Rebeca. *Gestionar una escuela con Aulas Heterogéneas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. 2014.
6. Baquero, Ricardo. "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Revista Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXIV. N° 97-98, pp. 57-75, 2002.
7. Camilloni, Alicia et al. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
8. Canguilhem, Georges. *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo Veintiuno. 2006.
9. Chevallard, Yve. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique. 1998.
10. Ciancaglini, Mercedes. "Modalidad de aprendizaje y comunicación familiar". Trabajo final Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad FASTA Facultad de Ciencias de la Educación, Mar del Plata, Argentina. 2016.
11. Coll, César. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En: Rodríguez Illera, J. L. (Ed.) (2013). *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
12. Coll, César. *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Aique. 2003.
13. Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza Situada. Un vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill. 2005.
14. Edelstein, Gloria. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. 2013.
15. Fernández, Alicia. *La potencia atencional de la alegría*. *Revista Psicopedagogía*, 26 (79), 3-11, 2002.
16. Fernández, Alicia. *Los idiomas del aprendiente Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión. 2000.
17. Filidoro, Norma. "Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional". *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*. Vol. 15. No 1, pp. 42-50, 2018. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1916/pdf>
18. Gimeno Sacristán, José. *La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares*. Buenos Aires: Signos. 1994.
19. Harf, Ruth. *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo. 2010.
20. Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós. 2008.
21. Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. 1997.
22. Reaño, Adriana (2011). "El desarrollo de matrices de aprendizajes en contextos familiares violentos". Tesis de grado. Licenciatura en Psicopedagogía. Facultad de Investigación y desarrollo educativo. U.A.I.
23. Ricci, Cristina. "Algunas dimensiones de la desubjetivación en la institución escolar". *Psicoanálisis y el Hospital*. N° 23, pp. 63-67, 2003.



24. Ricci, Cristina. "El no-aprender: ¿patología de época o síntoma de la época del no-deseo?" *Psicoanálisis y el Hospital*. N° 24, pp. 32-36, 2003. Y en: *Aprendizaje hoy*. N° 57, pp 59-63, 2004a.
25. Ricci, Cristina. "La institución escolar, ámbito estructurante y subjetivante". *Psicoanálisis y el Hospital*. N° 25, pp. 171- 177, 2004b.
26. Ricci, Cristina. (2019a). Conferencia: "Prácticas del conocimiento en Psicopedagogía: apuntes para conceptualizar *investigación psicopedagógica* e *investigación en Psicopedagogía* como dimensiones constitutivas del quehacer psicopedagógico". VI Congreso Nacional de Psicopedagogía. "Voces y discursos de la Psicopedagogía atravesando sujetos e instituciones", Facultad de Psicopedagogía y Colegio Profesional de Psicopedagogos. La Rioja, Argentina.
27. Ricci, Cristina. (2019b). Conferencia: "Cuatro tesis para una Psicopedagogía. El objeto psicopedagógico, especificidad y complejidad", Jornada interdisciplinaria: Modelos y estrategias de intervención en clínica psicopedagógica. "Las infancias le sacan la lengua a las teorías sobre la infancia. Miradas, incompletudes, posibilidades: cuando lo ya sabido no alcanza". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
28. Rodríguez Díaz, Susana y Ferreira, Miguel (2008). "Diversidad funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad". Disponible en: https://www.um.es/discatif/TEORIA/DF_SRDyMAVF.pdf
29. Souto, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Niño y Dávila. 2014.
30. Ventura, Adriana. "Dificultades de aprendizaje y psicopedagogía: una perspectiva estilística". *Revista Construção psicopedagógica*. Vol. 23. No. 24, pp. 6-19, 2015.